PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 14 20 WRZEŚNIA 1931 ROK X.

ZAGADNIENIE STOSUNKU WYCHOWANKA DO PRACY.

Różnorodność prądów nowoczesnego wychowania jest olbrzymia, liczne reformy, eksperymenty, nowe metody mają za cel uzdrowić życie szkoły. Ale jak? — Odpowiedzi jest tyle, ile różnych systemów i kierunków pedagogicznych. Żąda się przedewszystkiem reformy ustroju szkoły, celów i metod, przyczem zadziwiająca jest zgodność co do niezadowolenia z dzisiejszej szkoły i to tak w dziedzinie nauczania jak i wychowania.

Zapoznawszy się z wieloma współczesnemi kierunkami reform: systemem daltońskim, metodą Decroly'ego, metodą środków zainteresowań, metodą projektów, szkołą pracy, szkołą twórczą — postawiłem sobie niezmiernie kuszące pytanie: czy istnieje jakaś wspólna podstawa nowych kierunków i reform? A jeśli istnieje, to jaka? Konieczność zadania tego pytania narzuca się m. zd. z nieprzepartą siłą, gdy wychowawca chce dotrzeć do jądra procesu wychowania.

Wydawać mogłoby się, że podstawą tą będzie wolność, jako idea wiecznie żywa i niezmiernie płodna, jako święte prawo istoty żyjącej, jako nienaruszalne prawo rozwoju i życia. Nie wolność jednak. Ona bowiem jest zawsze pojęciem negatywnie określanem i odnosi się do pojęcia przymusu. Antyteza „wolność — swoboda" jest niejasna. Niewiadomo przecież — jak to wykazał B. Nawroczyński*) — o jaką wolność chodzi, nadto żadne wychowanie nie może polegać na całkowitym przymusie ani też na absolutnej swobodzie.

Rozpatrując pod kątem wysuniętego pytania reformy wychowawcze, dojść musimy do wniosku, że tą fundamentalną podstawą nowych reform pedagogicznych, wspólną więzią i zasadniczą ideą jest zagadnienie stosunku wychowanka do pracy, przyczem pojęcie pracy biorę w jak najszerszem znaczeniu: praca — to stosunek człowieka do wszechświata, wartość moralna, niemal jako aktywny, religijny stosunek do życia.

*
* *

Tak pojęta praca jest zagadnieniem dzisiejszej kultury. Wiek XX możnaby słusznie nazwać wiekiem pracy. Na czoło zagadnień państwowych wysuwa się praca jako paląca kwestja

---

*) W książce pt. *Swoboda i przymus w wychowaniu.*

bezrobocia, produkcji i wytwórczości, podstawy egzystencji państwowej. Narody zrozumiały, że byt i rozwój państwa zależą od intensywności pracy. Świat zaś pojął, że najistotniejszym czynnikiem współzależności państw jest czynnik natury gospodarczej, a najszlachetniejszem współzawodnictwem — wyścig pracy kulturalnej.

Praca jest treścią zagadnień społecznych, ustrojowych: ochrona pracy, organizacja warstw, dających państwu i społeczeństwu pracę, regulacja pracy, kolaboryzm itd. Praca jest podstawowem zagadnieniem gospodarczem, jest zagadnieniem współczesnej nauki, która bada problem organizacji pracy. Jak często czytamy w dziennikach o problemach naukowej organizacji pracy: o racjonalizacji, standaryzacji i normalizacji! W szczególności zagadnieniem pracy zajmuje się socjologja, psychologja rozpatruje metody pracy, pedagogika układa te metody według ich wartości wychowawczej, filozofja kusi się ująć sens pracy, jej potrzebę, jej rolę w całokształcie życia, jej źródło i kres.

Jedno tylko z pośród mnóstwa zagadnień pracy tuła się od nauki do nauki, niepodjęte świadomie ani przez państwo, ani przez i społeczeństwo pracujące, ani przez społeczne prądy, an przez nauki socjalne i ekonomiczne, — to zagadnienie stosunku człowieka do pracy. Tkwi ono na dnie wszystkich innych. Jest zagadnieniem pierwszem, podstawowem i najistotniejszem. Walkę o nowy stosunek do pracy, a stosunek wychowanka w szczególności, podjęło jedynie nowoczesne wychowanie. Ta idea stała się wspólnym motorem nowych kierunków pedagogicznych.

* * *

Rzućmy okiem na stosunek człowieka do pracy w historji. Przed przyjściem chrześcijaństwa pracę oceniano jako rzecz niegodną wolnego człowieka. Był to obowiązek niewolników. Nie praca lecz spożywanie dóbr tego świata jest godne wolnego człowieka. Nawet wielki skądinąd Arystoteles nie inaczej sądził. Praca jest męką, trudem, który nie może dać wolnemu człowiekowi zadowolenia, a w żadnym razie — rozkoszy. Rzym — to przykład skrajny takiego pojmowania pracy.

Chrześcijaństwo przekreśla niewolę człowieka, podnosi pracę do godności obowiązku. Praca staje się obowiązkiem każdego człowieka. „Jeśli kto nie chce robić, niech też nie je“.*) Praca jest jarzmem, nałożonem na ludzkość, ale jarzmem, które z zaparciem siebie przyjąć człowiek musi. Brzemię słodkie, choć krwawi barki.

Pierwotny dawny stosunek do pracy przezwyciężony nie został. Mówi Pismo św., że w raju człowiek nie pracował, praca człowieka

*) 2 Thess, III, 10.

rozpoczyna się od chwili wypędzenia z raju na „padół płaczu". „W pocie czoła pracować będziesz" na codzienny chleb. Praca jest karą za grzech, ale uświęconą obowiązkiem. Pot, wylany przy pracy i łzy są gorzkie, ale zaparcie się prowadzi do świętości. W gruncie rzeczy — a jest to wspólne wszystkim religjom świata — praca jest okresem przejściowym, długim jak życie człowieka. Po nim nastąpi wieczne ukojenie, wieczne odpoczywanie. Mówi Paweł Hulka-Laskowski: „We wszystkich znanych nam religjach ideałem najwyższym i ostatecznym jest wieczne odpocznienie z wiekuistem nasyceniem głodu osobniczego i gatunkowego". I ten ideał wiecznego odpocznienia po śmierci tak opanował ludzkość, że przeniesiono go już... na życie. Tutaj jest cichem pragnieniem rozkoszowanie się, spożywanie darów ziemi i dobrodziejstw pracy innych. „Ideał wiecznego odpocznienia zrodził się w sercach głodnych zmęczonych nędzarzy, albo w duszach niedospołecznionych, gnuśnych, chorych." (P. Hulka-Laskowski.)

Mimo panowania ideału stagnacji wieki średnie pokazały nam dobrowolność, umiłowanie i piękno pracy. Tego rodzaju prac — twórczości naukowej i artystycznej — nie zaliczano wtedy do pracy. W warsztatach średniowiecznych rzemieślników, w pracowniach artystów florenckich, weneckich czy środkowo-niemieckich umiał mistrz (rzemieślnik i artysta zarazem) zaszczepić w rodzie swym głęboko umiłowanie, szacunek i tradycję swego zawodu.

Nowoczesne wieki i rewolucje socjalne podnoszą stany pracujące do godności ludzi równo uprawnionych... z niepracującymi, ale uprzywilejowanymi. Zainteresowanie problemem pracy wzrasta, ale nie wzrasta zainteresowanie problemem stosunku człowieka do pracy.

Socjalizm, niosąc w doktrynach swoich szacunek dla pracy, stara się tylko o skrócenie dnia roboczego, o lepszą płacę, o ochronę na wypadek niezdolności lub braku pracy. Nie podnosi jednak sprawy najważniejszej: stworzenia takich warunków, aby uczuciowy stosunek robotnika do pracy uległ korzystnej zmianie. Ideałem bowiem dzisiejszego robotnika jest pracować jak najmniej, bo praca poza możnością bytowania, nie daje mu żadnych wartości. Ideał „wiecznego fajerantu" stał się jego bożyszczem. Socjalizm nie zatroszczył się o duszę robotnika. Socjalizm pozostał jeno doktryną ekonomiczną. Wcześnie zmarły myśliciel nasz Stanisław Brzozowski głęboko odczuł tę tragedję socjalizmu, bo dla niego socjalizm był przedewszystkiem zagadnieniem moralnem, zgodnie z jego filozofją pracy. Zadaniem wychowującego socjalizmu jest obronić psychikę warstw pracujących „od wpływów socjalizmu zgóry, socjalizmu użycia, socjalizmu sentymentalistów, karjerowiczów i demagogów". Nawet szkoła do czasów jeszcze niedawnych dumna, że ma monopol na rozdawanie

wiedzy, sądziła, że owo udzielanie wiedzy wytworzy pęd u młodzieży do pochłaniania nauki. „Ucz się, pracuj nad sobą, bo to ci się w przyszłości przyda“, bo będziesz w przyszłości człowiekiem. Wartość pracy odsuwano więc w daleką przyszłość, dla dziecka odległą, obojętną a skutek był wręcz przeciwny — bo sprzeciw wywołującą. „Ucz się, to będzie ci dobrze w przyszłości“, — wartość pracy ulokowano w odległym utylitaryzmie.

Nie chciano patrzeć w duszę wzrastającego dziecka i spostrzec, że nad tem ono z zapałem pracuje, w czem widzi potwierdzenie swego istnienia, w czem stwierdza swoją jaźń. Dopiero nowe kierunki pedagogiczne wstąpiły na drogę, wiodącą do głębin wartości pracy. Jęto się takich metod nauczania, w których energja dziecka znajduje swój wyraz, a aktywność ma tereny ekspansji. W tych tylko warunkach dziecko samorzutnie oddaje się pracy, widząc w niej doraźną wartość, bo rozkosz i radość. Tu miejsce szkoły pracy, szkoły twórczej, systemu daltońskiego i innych kierunków nowego wychowania. W tych kierunkach widzi się i filozoficzny pogląd na stosunek człowieka do pracy. Następuje zrozumienie prawdy, że praca niesie ze sobą takie bezmiary szczęścia dla jednostki i ludzkości całej, iż nie zastąpią jej ani filozofja użycia i spożywania, ani idea wiecznego odpoczynku.

* * *

Zanalizujmy psychologiczną stronę stosunku człowieka do pracy. B. Nawroczyński w książce pt. *Swoboda i przymus w wychowaniu* mówi: „Każda praca musi posiadać pewien cel, który ma osiągnąć; po drugie osiągnięcie tego celu musi być połączone z przezwyciężeniem pewnego oporu fizycznego lub pewnej trudności (moralnej, logicznej); po trzecie, osoba pracująca musi się zdobyć na dłużej trwający wysiłek w celu przezwyciężenia owego oporu lub owej trudności, wreszcie po czwarte, wysiłek ten musi się zakończyć jakimś wartościowym wynikiem. Cel, opór, wysiłek i wynik — to są cztery momenty, które możemy wykryć w każdej, jak mi się zdaje, pracy“.

Stosunek uczuciowy — bo o takim myśleć będziemy — do pracy przechodzić może wszystkie przejściowe fazy od wstrętu z jednej strony do umiłowania z drugiej. Przychylny uczuciowy stosunek zjawia się i wzmaga, jeżeli: 1) praca odpowiada wewnętrznej potrzebie, 2) jeżeli absorbuje całego człowieka, 3) jeżeli daje w rezultacie wartościowy wynik. W miarę malenia tych warunków następuje odchylenie duszy, zjawia się negatywne poczucie obojętności lub nawet protestu.

Cel obcy, narzucony stwarza poczucie przymusu, uczucie przykre, co zawsze rodzi dalszą niechęć. Samorzutne powstawanie celu pracy, który jest własnością myślową

i uczuciową jednostki, wzmaga siły wewnętrzne, organizuje energję i rzuca ją — jak u dzieci — z zapamiętaniem i bez oszczędności. Pozytywne podjęcie celu pracy wyznaczy drogę ofiarnemu wysiłkowi, a zatem zapowiada i pozytywny wynik. Przy pracy narzuconej podnosi się subjektywne wrażenie oporu, trudność może się wydać nieprzezwyciężoną. Przy pracy nad własnem zagadnieniem opór taje, bo jeśli objektywnie jest wielki — przyjaznemi uczuciami wzmożona energja i wytrwały atak przełamią go. Psychologja zbadała dokładnie działanie uczuć na wyższe funkcje umysłowe. Inteligencja, rozumowanie, pamięć i inwencja przy przyjemnem pobudzeniu sfery uczuciowej osiągają swe maximum: kompleks taki nazywamy przeżyciem.

Kwestja wysiłku łączy się ze sprawą zmęczenia i znużenia. Dzisiejszy robotnik, zwłaszcza amerykański, ma pracę lekką, bo pracuje maszyna, ale monotonną. Monotonja pracy oraz obojętny stosunek do celu pracy sprawia, że nuży się prędko, choć nie męczy. „To też walka robotnika fabrycznego o skrócenie dnia roboczego, jest w dużej mierze walką przeciw znużeniu i jego fatalnym skutkom" (dr. J. Jampoler w *Pracy Szkolnej*). Praca żywa, pochłaniająca całą energję organizmu, przy przychylnem nastawieniu uczuciowem nie nuży. Co więcej, jeśli jest bardzo własną — zmęczenie nie dochodzi do świadomości, a często prowadzi w zapamiętaniu do nieuświadomionego przemęczenia. Godne podziwu są dzieci, pracujące z zapałem, trzeba je bronić przed skutkami przemęczenia, bo w zapale nie odczuwają, ile sił oddały miłemu zajęciu (ten sam stosunek co do zabawy).

Do zagadnienia stosunku człowieka do wysiłku sprowadza się niezwykle żywotne i przez naukę podjęte, zwłaszcza w Ameryce, zagadnienie wydajności pracy. Zagadnienie to przeszło już swą ewolucję. W pierwszych dekadach XX wieku starano się zwiększyć wydajność pracy przez zmechanizowanie jej, dające oszczędność w ilości robotników. Obecnie zrozumiano, że jest to oszczędność bardzo problematyczna. Przez usunięcie zmęczenia każdego z robotników dąży się do podniesienia jakości i ilości produkcji. Istnieje w Ameryce instytucja złożona z psychologów, lekarzy i inżynierów pod nazwą *Committee on the Elimination of Unnecessary Fatigue,* mająca za zadanie walczyć z niepotrzebną stratą energji ludzkiej w formie znużenia lub „niepotrzebnego zmęczenia". Tem samem w Anglji zajmuje się instytucja państwowa *The Industrial Fatigue Research Board.* Metody tych instytucyj nie czynią zadość wymaganiom, jakie wypływają z rozważań stosunku robotnika do pracy. Zabiegi higjeniczne, rozrywki itp., jakkolwiek nieodzowne, niczem nie podnoszą uczuciowego i moralnego stosunku do pracy. To mając na uwadzę, powiedziałem

na wstępie, że zagadnienie stosunku człowieka do pracy nie jest docenione. Wyjątek stanowią prądy reformatorskie w wychowaniu.

Wreszcie wynik pracy i stosunek człowieka do niej. Jakkolwiek wynik pracy objektywnie się przedstawia, czy jest mało wartościowy czy też cenny — nie będzie stanowił dla pracującego żadnej wartości, względnie bardzo małą wartość moralną (uczuciową i ideową), jeżeli jest płodem pracy narzuconej, obcej, nużącej. I odwrotnie: objektywnie nic nie znaczący obrazek, rysunek lub rzeźba — stwcrzone w atmosferze zapału samorzutnej i samodzielnej pracy, mają wielką wartość subjektywną. W dziedzinie wychowania, w pracy dziecka zawsze i przedewszystkiem napotykamy na subjektywnie i wychowawczo pojęty „wartościowy wynik". — Najprzychylniejszy stosunek do pracy powstaje, jeżeli jednostka poznała samorzutnie i wyznaczyła sobie cel pracy, znalazła samodzielnie drogę, wiodącą do osiągnięcia zamierzonego celu, wreszcie — zdobyła wartościowy wynik. Jeżeli te warunki jednocześnie zachodzą, mamy przed sobą najwyższą formę pracy — twórczość. Tę formę pracy rozważymy oddzielnie. (D. n.)

Nieszawa (woj. warszawskie). Saturnin Racinowski.

STANOWISKO NAUCZYCIELA WOBEC KRYZYSU GOSPODARCZEGO.

Sytuacja gospodarcza w Państwie jest groźna. Wzrost bezrobocia, pauperyzacja mas, szalony spadek wpływów podatkowych, zanik zdolności nabywczej szerokich rzesz konsumentów itd., oto skutki wszechświatowej wojny. Niewątpliwie działają tu też siły wrogie Państwu, które z tych czy innych powodów wpływają na zubożenie kraju przez wywóz kapitałów prywatnych zagranicę lub stosują bierny opór w płaceniu podatków.

Słyszy się z różnych stron głosy: „Rząd winien! Rządy pomajowe doprowadziły do katastrofy!" Człowiek, który takie hasła głosi, jest albo kompletnym ignorantem w najelementarniejszych sprawach gospodarczych, albo, co, niestety, zdarza się częściej, jest szkodnikiem własnego Państwa, w którem świadomie potęguje chaos wytworzony samorzutnie, bez najmniejszej winy władz państwowych. Na światowy kryzys gospodarczy byłby się napotkał każdy rząd, jakikolwiekby był.

Obecny rząd robi wszystko, co jest w jego mocy, aby zażegnać kryzys. Dowodem tego jest fakt, że, pomimo trwania kryzysu już od dwóch lat, nie dopuścił do deficytu w budżecie Państwa. I to jest bodajże największą zasługą obecnego rządu.

Rząd pragnie, aby wszystkie warstwy społeczne równomiernie poniosły ciężary na rzecz kryzysu. Stąd obniżka pensyj urzęd-

niczych. Obniżka ta godzi w najszersze masy pracowników państwowych, których zarobki i tak nie sięgały minimum egzystencji.

15 % obniżka uposażeń dotknęła boleśnie oczywiście i nauczycielstwo. Obniżka ta nie pozostała bez wpływu na dusze tegoż nauczycielstwa. Sam znam nauczycieli, skądinąd rozumnych, rozumiejących intencje Rządu, którym po tym fakcie jednakże ręce opadły i którzy ustosunkowali się do dalszych zamierzeń Rządu wyczekująco.

Tak nam robić nie wolno! Stała się nam krzywda, prawda; pobory nie wystarczają na utrzymanie — to fakt. Lecz dlaczego, mamy odpowiedzialność za to zrzucać na Rząd? Rząd obniżył pobory swoim pracownikom, bo musiał je obniżyć. Gdyby tego nie był uczynił, groziłaby katastrofa naszej walucie a może i naszej przyszłości. Z jakiejże więc racji rozmaite jednostki, mieniące się zbawcami Ojczyzny, podszeptują umysłom słabszym, wyprowadzonym z równowagi, że tu Rząd winien?

Nauczyciel — jako patrjota, nauczyciel — jako państwowiec, nauczyciel — jako ten, który ma jeszcze posłuch u mas — powinien przedewszystkiem to zrozumieć i to swoje zrozumienie szerzyć wśród swego otoczenia. Im bardziej społeczeństwo uświadomione co do przyczyn obecnego kryzysu, im bardziej rzeczowo ustosunkuje się do niego, tem prędzej możemy się spodziewać końca kryzysu. Nauczycielowi nie wolno szerzyć niewiary we własne Państwo, nauczyciel ma obowiązek mówić zawsze i wszędzie prawdę. Domaga się tego od nas Państwo.

Rząd obecny postawił sobie za cel dobro Państwa i do celu tego konsekwentnie zmierza. Na drodze swej napotkał kryzys gospodarczy. Stara się go opanować wszelkiemi rozporządzalnemi środkami. Obowiązkiem naszym jest mu w tem dopomóc.

Mszczonów (woj. warszawskie). W. Turos.

OGRÓD SZKOLNY W SŁUŻBIE WYCHOWANIA GOSPODARCZEGO.

Kwestją ogrodu szkolnego zajmowano się już zawsze, a traktowano ją z różnego punktu widzenia. Bardzo cenne uwagi o wartości wychowawczej ogrodu szkolnego zawiera też *Projekt* Programu o nauce przyrody w szkole powszechnej. O ile *Projekt* ten wejdzie w życie i spotka się z wykonawcą sumiennym i należycie do pracy tego rodzaju przygotowanym, można będzie mieć nadzieję, że ogród szkolny spełni swą rolę, jaką mu przypisujemy w życiu szkolnem.

Lecz nie o to w tej chwili chodzi. Od dłuższego już czasu nurtuje wśród pedagogów nowoczesnych prąd w kierunku wychowania gospodarczego. Prąd ten znajduje coraz więcej zwolenników,

a zrozumienie potrzeby wychowania t. zw. *homo economicus* wobec dzisiejszych warunków życia wzrasta z dnia na dzień. Nie posiadamy jako naród pierwiastków wychowawczych gospodarczych w takiej mierze, jak je mają narody zachodnie, szczególnie przedstawiciele Anglosasów. Odczuwając brak ten dotkliwie na całokształcie życia gospodarczego w rodzinie i w kraju, pragniemy wszelkiemi siłami choćby tylko w części dorównać innym narodom. Praca około położenia podstaw pod tego rodzaju budowlę musi objąć przedewszystkiem szkołę powszechną. Tu należy stworzyć podwaliny trwałe, na których możnaby kształcić i wychowywać dorastających i dorosłych obywateli Państwa. Szkoła powszechna ma pod tym względem szczytne posłannictwo do spełnienia. Nie brak jej środków do wypróbowania zasad wychowania dzieci na przyszłych obywateli, uzbrojonych w zmysł gospodarczy. Zależnie jednak od okoliczności będzie trzeba środki te stosować indywidualnie.

I tak zdaje mi się, ogród szkolny może stać się ośrodkiem zainteresowania społeczeństwa kwestją wychowania gospodarczego. Ogród jako taki jest cząstką pięknej nad wyraz i wdzięcznej za oddane jej przysługi przyrody, która otacza tak czule nasze wioski i wdziera się do wnętrza naszych miast w postaci drzew i kwietników ulicznych i mniej czy więcej bogatych dekoracyj okien i balkonów naszych mieszkań. Przyroda przemawia do duszy dziecka w szczególniejszy sposób, a obarczonemu troskami szarego codziennego życia sprawia ulgę i daje wytchnienie. Wartości ogrodu pod tym względem nie doceniają zwykle mieszkańcy wsi, gdyż nie brak im i zielonych pól i modrych lasów, widokiem których napawa się ich oko. To też rzadko zachodzą do ogrodu, pozbawionego zresztą piękna i uroku i stanowiącego nieraz zbiorowisko wszelkiego kształtu drzew, nietylko owocowych, i matecznik chwastów. Niedoceniania wartości ogrodu wiejskiego należy szukać w nastawieniu mieszkańców wsi w kierunku praktycznym. Pielęgnują oni rolę i łąkę, bo te dają im namacalne korzyści, ogród zaś uważają za rzecz bardzo podrzędną. Stąd też brak w naszych wsiach doborowych owoców i warzyw szlachetniejszych, bez których przeciętny mieszkaniec miasta nie mógłby się obyć. O ile po wsiach kwestja ogrodów kuleje wskutek nieuświadomienia właścicieli, o tyle w miastach nieraz utyka wprost na martwym punkcie. Tak tu jak i tam wynikają szkody nietylko dla poszczególnych jednostek lecz dla szerszego społeczeństwa, jak brak owocu — dla dzieci szczególnie — i trudności w stwarzaniu urozmaicenia w kuchni, tak pożądanego ze względu na rozwój fizyczny i psychiczny dziecka. Podczas gdy w wiosce nie trudno o kawałek ziemi pod uprawę warzywa i drzew owocowych, mieszkańcy miast rzadko tylko posiadają własny ogród. W zro-

zumieniu wielkiej doniosłości ogrodu dla życia i zdrowia obywateli, miasta przychodzą mieszkańcom swym z pomocą przy zakładaniu ogródków działkowych. W Poznaniu wychodzi kwartalnik *Ogródek Działkowy*,*) poświęcony sprawie popularyzacji ogródków w naszych miastach. Czasopismo to obok rozpraw ściśle praktycznych poświęca dużo miejsca zagadnieniom ogólnym lecz ściśle związanym z pracą działkowca. *Ogródek Działkowy*, jakkolwiek przeznaczony dla właścicieli tych właśnie ogródków, może być czytywany z pożytkiem przez nauczycielstwo, zainteresowane kwestją ogrodów szkolnych, jak i wogóle posiadające przy szkole ogród do własnego użytku. Artykuł dr. A. Klęska z Krakowa np. o pokochaniu roślin (nr. 2, rocznik 1930) jest napisany jakby dla nauczyciela. Od nauczyciela autor oczekuje owocnej pomocy w propagowaniu zamiłowania w pracy ogrodowej: „Jeżeli więc chcemy propagować rzecz tak piękną, pożyteczną i korzystną jak ogródki działkowe, to zacznijmy propagandę tę u dzieci po szkołach, ale naturalnie wpierw muszą nauczyciele przejąć się szczerze tą ideą". Słowa powyższe podwójnie można dostosować do tematu naszego rozważania: wynika z nich tak konieczność zainteresowania dzieci pracą w ogrodzie jak i słuszna uwaga w kierunku praktycznego przygotowania nauczyciela do pracy zawodowej, nastawionej pod kątem widzenia wychowania gospodarczego. Słowa dr. Klęska trafiają w sedno rzeczy, chodzi bowiem nam o zużytkowanie ogrodu szkolnego zwłaszcza w kierunku materjalnym. Nie wszystkie jednak szkoły posiadają ogrody szkolne. O ile takich niema, rolę ich mogą spełnić choćby w części tylko ogrody przy szkołach położone a użytkowane przez nauczycielstwo. Mając do dyspozycji ogród, nauczyciel nie powinien kierować się zasadą, jakoby ogród ten należał wyłącznie do niego tylko. Kto tak myśli, pojmuje zawód swój bardzo ciasno, zapomina, że być nauczycielem znaczy być nim i poza szkołą we wszystkich przejawach swej osobowości, we wszystkich wynikach swej pracy. I tak, jak w klasie wobec dzieci stawa codziennie w pełni sił ducha i ciała, pełną garścią czerpie z skarbca swej wiedzy, z pełni doświadczenia życiowego uczy wpatrzoną i zasłuchaną w niego młodzież, tak i wszystko, z czemkolwiek ma do czynienia, powinno zawsze i bez zastrzeżeń stać na usługach wychowania. Świadom znaczenia pracy ściśle pozaszkolnej dla celów nauczania i wychowania, nauczyciel nie będzie ogrodu swego otaczał tajemnicą wobec dzieci. Dzieci raczej zapoznają się z ogrodem nauczyciela ściśle w miarę zamiłowania do ogrodu i przyrody wogóle.

Jak zatem wywołać u dzieci zamiłowanie do prac w ogrodzie? — Na prace i zajęcia praktyczne w ogrodzie niema w planie godzin nauki szkolnej osobnych lekcyj. *Program* od czasu do

*) Adres Redakcji: Poznań, Skryta 14, p. Z. Doeringowa-Drwęska.

czasu tylko kieruje nauczyciela do ogrodu i nie wyczerpuje całości materjału. Ponad *Programem* stoi nauczyciel, umiejący stosować właściwy materjał w właściwym czasie. Praca w ogrodzie, rozłożona na etapy, stosownie do pór roku, może być uwzględniona w nauce szkolnej bez większego uszczerbku dla danego przedmiotu. Jakkolwiek z natury rzeczy prace w ogrodzie należałoby wykonywać na lekcji nauki o przyrodzie jako wiążącej się ściśle nieraz z ogrodem, można do tego celu zużyć jakąkolwiek inną lekcję w miarę załatwienia się z materjałem nauczania w danym przedmiocie. Dzieci zazwyczaj bardzo chętnie pracują w ogrodzie, uważając pracę tę jako urozmaicenie w jednostajnem nieraz nauczaniu w klasie. Stąd jednak wynikają dwa niebezpieczeństwa: dzieci traktują pracę w ogrodzie jako rozrywkę i wykonują ją bez planu i powierzchownie a do przedmiotów nauki szkolnej wogóle nabywają pewnego rodzaju wstrętu.

Chcąc uniknąć niepożądanych wyników tak ważnej dla celów wychowania gospodarczego pracy, nauczyciel powinien pracę tę prowadzić według ścisłego planu, najlepiej według kalendarza z podziałem na poszczególne miesiące.

O taki podział pracy będzie nietrudno: znaleźć go można bardzo często w kalendarzach lub czasopismach. Również nie należy pracy w ogrodzie traktować jako pracy dla nauczyciela. Ktoby zatrudnianie dzieci pojmował w ten sposób, mógłby się narazić na nieprzyjemności ze strony rodziców. Z takim stanem rzeczy nie mógłby się pogodzić żaden przełożony nauczyciela. Wystarczy zatem praktyczne zapoznanie dzieci z używaniem narzędzi i sposobem wykonywania pracy jak i rozumowe uzasadnienie danej czynności. Reszta należy do właściciela względnie użytkującego ogród.

Z poszczególnych prac można stosować uprawę gleby i przygotowanie pod zasiew (gatunki gleby i ich podatność, wywnioskowana podczas rozwoju roślin), pielęgnowanie roślin (walka z chwastami, pomocnicy i szkodnicy w ogrodzie ze świata zwierzęcego), zbieranie owoców i nasion i ich zużytkowywanie i przechowywanie, ogród w jesieni: usuwanie rozsiewających się nasion, zabezpieczenie niektórych roślin przed wpływami zimy. Bardzo pożądanem zajęciem dla chłopców jest hodowla pszczół, dla dziewcząt zaś pielęgnowanie kwiatów. O ile pierwsza zmierza do zaprowadzenia racjonalnej gospodarki pasiecznej, rokującej dochody z pracy około pszczół, hodowla kwiatów obok przyjemności wydaje także nieraz poważne zyski. Pod żadnym względem zaś nie można pominąć w ogrodnictwie szkolnem sposobów uszlachetniania drzew owocowych. W tym kierunku leży odłogiem bardzo wdzięczne pole pracy. Zaznajomienie dzieci z racjonalną

hodowlą drzew owocowych niewątpliwie przyczyni się do zanikania po naszych wioskach tak często jeszcze spotykanych nieszlachetnych i zaniedbanych odmian drzew. Nasze władze administracyjne przychodzą nam pod tym względem z moralną pomocą, bo zmuszają gminy do obsadzania dróg drzewami owocowemi a co najmniej pożytecznemi dla rolnictwa. Już w niedalekiej zatem przyszłości doczekamy się obfitych żniw doborowych owoców, mających zastąpić nam owoce, z zagranicy sprowadzane, a tem samem przyczynić się do zmniejszenia naszego budżetu po stronie wydatków. Poza tem większa konsumcja owoców przyczyni się do podniesienia zdrowotności wśród najszerszych mas ludności, nie będą łaknęły ich tak bardzo zwłaszcza tysiące najbiedniejszych dzieci.

Praca w ogrodzie jako taka, jakkolwiek należy do przyjemności, o ile pozostawałaby bez widocznych wyników, nie może przyczynić się do pokochania ogródka. Nikt nie pragnie pracować nieproduktywnie. Widoki na zysk z jakiejkolwiek pracy nadają pracującemu bodźca do sumiennej i intensywnej pracy. A ten moment należy wykorzystać w ogrodzie szkolnym. Dzieci mogą pomagać przy zbieraniu owoców z drzew, powinny być obecne także przy sprzątaniu warzywa. Owoce jak i warzywo należy każdorazowo zważyć lub przemierzyć a wartość ich, obliczoną według cen rynkowych, zapisywać w notatnikach. Na ostateczne sprawdzenie korzyści z ogrodu jest czasu aż nadto po załatwieniu się z ostatniemi pracami w ogrodzie. W zimie także poświęcamy cośkolwiek czasu na ułożenie planu gospodarczego na rok następny: sporządzamy sobie szkic ogrodu z uwzględnieniem kwater, zajętych przez poszczególne warzywa, obmyślamy sposoby możliwie najlepszego wykorzystania ogrodu pod uprawę warzywa, omawiamy korzyści, wynikające z płodozmianu.

Tak pojmowana praca w ogrodzie szkolnym wymaga przygotowania ze strony nauczyciela. Przygotowanie to w zasadzie powinno mu dać seminarjum nauczycielskie. Nauczyciel jednak nie może poprzestawać na wiadomościach, nabytych w seminarjum, musi wiadomości te uzupełniać, nieraz korygować w miarę postępu nauki ogrodnictwa i stale być czynnym. Wpływ jego będzie sięgał daleko w społeczeństwo, jeżeli nietylko będzie pracował na terenie szkoły, ale wiadomościami swemi chętnie dzielić się będzie w słowie i piśmie, na zebraniach i w prasie lokalnej. Pamięć zaś o takim nauczycielu trwać będzie długo u wszystkich, których nauczył korzystać z dobrodziejstw skrawka uprawianej ziemi-karmicielki.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

JAK PROWADZIĆ BIBLJOTEKĘ SZKOLNĄ.

II.

3. Propaganda czytelnictwa.

Wprowadzenie książki do księgozbioru nie zapewnia jej jeszcze życia wśród dziatwy. Trzeba bowiem, aby chciwie wyciągały się po nią dłonie dziecięce, aby padały na jej stronice rozciekawione spojrzenia naszej młodzieży. Bibljoteka musi tętnić życiem, musi potrafić nawiązać łączność z dziećmi. Dla najmłodszych więc czytelników urządzić należy opowiadania lub głośne czytanie — najlepiej zimą przy kominku. Doniosłość głośnego zwłaszcza czytania w bibljotekach dziecięcych jest oczywista i zdawna uznana. Niezmiernie cenna też bywa rozmowa ze słuchaczami po takiem czytaniu. Dla starszych czytelników urządza się od czasu do czasu odczyty, poparte zestawieniem książek, dotyczących tematów, w odczycie poruszanych.

Wielkiem powodzeniem cieszą się t. zw. „konkursy literackie“, polegające na odszukiwaniu pewnych urywków z różnych dzieł. Konkursy takie dają młodzieży, skrzętnie czytającej dzieła, wskazane lub domniemane, celem odnalezienia urywku, dużo przyjemności, dla prowadzącego zaś bibljotekę wskazówki, co poszczególni czytelnicy najchętniej czytają, jak umieją posiłkować się książkami, a poza tem są znakomitym środkiem propagandowym.

Dzieci same mogą zachęcać kolegów do czytania swych ulubionych autorów i książek za pośrednictwem specjalnego zeszytu, w którym wpisują „recenzje“ przeczytanych książek. Byłem niejednokrotnie świadkiem, jak dzieci, nie mogąc zdecydować się, jaką wybrać książkę, chętnie posiłkowały się owym zeszytem z recenzjami*).

Dobre też daje wyniki wciąganie dzieci do współpracy nietylko nad utrzymaniem w gmachu porządku, ale — co ważniejsze — do pomagania młodszym oraz do prac przy układaniu katalogu aktualnych w danej chwili dzieł.

Podczas nauki nauczyciel niejednokrotnie znajdzie sposobność, aby zachęcić dziatwę do czytania tej czy innej książki. I tak np. w Szwecji programy nauczania w szkołach powszechnych nakładają na nauczycieli obowiązek kierowania czytelnictwem młodzieży poza szkołą, a w szczególności kładzie się nacisk na to, aby uczniów przyzwyczaić do korzystania z dzieł informacyjnych. Dzieci więc w czasie nauki wyszukiwać muszą z księgozbioru szkolnego wszelkie książki, zawierające opisy zdarzeń, miejscowości, daty, osoby, o których była mowa na lekcji. Często przy nadarzającej się sposobności poszczególni uczniowie wobec całej klasy dają sprawozdanie z przeczytanych książek.

*) w bibljotece szkolnej w Warszawie przy ulicy Opaczewskiej.

Ale trzeba pamiętać, że do propagowania czytelnictwa nie przyczyniają się oczywiście długie i szczegółowe pisemne dyspozycje przeczytanych książek, jak i żmudne wypracowania, w których uczeń podaje treść i ewentualnie charakterystykę osób; raczej mogą się przyczynić do tego, że młodzież zniechęca się do czytania, by po opuszczeniu murów szkolnych nigdy więcej nie wrócić do książki. Kto młodzieży nie wszczepia od wczesnej młodości miłości do książki, grzeszy ciężko wobec narodu. Do pojęcia bowiem ojczyzny należy książka, gdyż jest ona dziełem jednostki, wyrosłej z gruntu ojczystego, oraz wyrazicielką ukochań, tęsknot i przemyślań naszego narodu. Kto obcuje z wielkimi pisarzami, poetami, myślicielami i uczonymi — jednoczy się z tem, co w narodzie jest najpotężniejsze i najbardziej twórcze.

4. Bibljoteka klasowa wspólna, czy ruchome komplety?

Najczęściej spotkać się możemy z faktem, że pewna część księgozbioru szkolnego przeznaczona jest dla jednej z klas i stale się w niej znajduje. Bibljotekarzem jest zwykle gospodarz klasy. Stały ten księgozbiór obsługuje uczniów danej klasy, którzy tworzą minjaturową społeczność, i tym sposobem oddaje niewątpliwie wszystkim korzystającym z niej duże usługi. Z drugiej jednak strony księgozbiór jest nieliczny, a zainteresowania uczniów tak są różnorodne, że niezmiernie trudno zadośćuczynić wymaganiom czytelników. Poza tem jest rzeczą bardzo trudną zestawić taki księgozbiór, który w zupełności odpowiadać będzie wiekowi uczniów danej klasy i ich umysłowemu rozwojowi. Nie każdy nauczyciel-gospodarz z zamiłowaniem kierować będzie bibljoteką swej klasy. Z tych to powodów uważam wspólną dla całej szkoły bibljotekę (chodzi tu jedynie o szkoły wyżej zorganizowane) za najracjonalniejsze rozwiązanie kwestji.

Bibljoteką taką zajmuje się i opiekuje jeden z nauczycieli, który codziennie wypożycza książki poza szkołę (o ile brak czytelni) i wogóle kieruje czytelnictwem młodzieży. Celem ułatwienia bibljotekarzowi pracy, konieczną jest rzeczą, aby cały w bibljotece znajdujący się księgozbiór podzielić na 3 grupy w zależności od wieku czytelników. Pierwszą więc grupę stanowić winny książki, przeznaczone dla dzieci do lat 9 (oznaczone cyfrą I) drugą do lat 12, (II) trzecia dla najstarszych (III). W obrębie każdej oczywiście grupy przeprowadzić należy dalszy podział ze względu na treść. Podział ten wtedy staje się wprost nieodzownym, jeżeli dzieci mają wolny dostęp do półek, kiedy więc same decydują o wyborze tej czy innej książki. Hasło wolnego dostępu do półek bowiem coraz więcej zyskuje zwolenników i dlatego, zakładając czy reorganizując bibljotekę, liczyć się z tem musimy i uczynić wszystko, aby młodocianym naszym czytelnikom ułatwić

wybór. Bibljoteka tak urządzona w każdej chwili może stać się oczywiście centralą i przekazywać poszczególnym klasom pewne komplety książek na pewien zgóry oznaczony czas. W tym celu każdy gospodarz klasy na początku roku szkolnego, znając rozkład materjału oraz zainteresowania dzieci, wybiera dla nich komplet książek i wypożycza je. Tem samem staje się kierownikiem czytelnictwa swej klasy.

W czasach dzisiejszego kryzysu gospodarczego trudno oczywiście wymagać, aby księgozbiory wszystkich szkół zostały corocznie uzupełniane przez wprowadzenie coraz to nowych książek. Znam bibljoteki, gdzie od szeregu lat nie zakupiono ani jednej nowej książki. Z tego też powodu są one w stanie wprost opłakanym, a dzieci, nie znajdując w bibljotece żadnej nowej książki, nie przychodzą wogóle do niej. Czytelnictwo więc młodzieży upada. Aby temu zaradzić, należałoby dla szeregu szkół stworzyć jedną centralę bibljoteczną, która, zebrawszy książki z całego obwodu, stworzyłaby komplety ruchome i wysyłałaby je zpowrotem do szkół. Należycie obmyślana sieć takich bibljotek, dobrze dobrane komplety oraz umiejętnie zorganizowana wymiana, niewątpliwie przyczyniłyby się do podniesienia czytelnictwa w obecnych trudnych warunkach. Centrala taka mogłaby obejmować cały nawet powiat; w większych miastach (np. w Poznaniu) istniałaby odrębna dla siebie centrala kompletów ruchomych. Centrala taka otrzymywałaby pieniądze i sama zajęłaby się zakupywaniem książek, przygotowaniem ich do użytku, dzieliłaby na komplety normalizowane (o stałym, niepodlegającym zmianom księgozbiorze) lub indywidualne, i wysyłałaby je do poszczególnych szkół.

5. Technika pracy w bibljotece.

Każda książka, wprowadzona do bibljoteki, musi być natychmiast zainwentaryzowana. Księga inwentarzowa (nazwana też książką nabytków) jest obrazem narastania księgozbioru. Przy wpisywaniu do inwentarza przestrzegać należy następujących zasad:

Każdy wolumin (jednostka introligatorska) otrzymuje osobną pozycję. Raz zajętej pozycji dla innej książki przeznaczać nie wolno.

Każdą rubrykę wypełniać należy czytelnie i dokładnie na podstawie karty tytułowej (nie zaś okładki).

W inwentarzu przekreślać, ani wycierać nie wolno.

Przed wpisaniem książek do inwentarza podzielić należy je na poszczególne działy. Każdy z działów otrzymuje znak według klasyfikacji dziesiętnej.[1]) Im mniejsza jest bibljoteka, tem prostszy jest podział i tem mniej skomplikowana sprawa oznaczania działów. Posługiwać się należy klasyfikacją dziesiętną jako najbardziej elastyczną.

---

[1]) Bornsteinowa: *Zasady klasyfikacji dziesiętnej.* Warszawa 1925.

Bezpośrednio po dokonanym podziale należy książki zainwentaryzować.[2]) Poszczególne rubryki książki inwentarzowej wypełnia się w następujący sposób:

a) rubryka 1 — data: wpisuje się datę wprowadzenia książki do bibljoteki;

b) rubryka 2 — Nr. bieżący: zajmuje się kolejno jedną po drugiej pozycję;

c) rubryka 3 — znak miejsca: Książki mogą być ustawiane na półkach w sposób różnorodny, a więc według działów, formatów, autorów, czasu nabycia itd. Dla bibljotek szkolnych najodpowiedniejszym jest sposób ostatnio wymieniony. Książki więc ustawia się w zależności od daty wprowadzenia jej do księgozbioru, i wtedy numer bieżący jest identyczny z numerem ustawienia. Jest więc numeracja pojedyńcza. Numer miejsca ustawienia wpisuje się na odwrocie karty tytułowej; stronie 17 i 33. O ile uczniowie mają wolny wstęp do półek, oznaczenie numerem bieżącym jest nieodpowiednie; książki wtedy ustawiać należy według działów, w obrębie zaś działów alfabetycznie.

d) rubryka 4: autor; rubryka 5: tytuł; rubryka 6: dział; (wpisać tu należy cyfrę tego działu, do którego zaliczona została dana książka) 7: liczba tomów; 8: miejsce wydania; 9: rok wydania; 10: wydawca lub skład główny; 11: cena handlowa; 12: sposób nabycia; 13: sposób usunięcia, (zniszczenie, zguba, itp.)

Prócz książki inwentarzowej prowadzić należy jeszcze książkę ubytków,[3]) w której zapisuje się każdą usuniętą, zagubioną lub zniszczoną książkę. Każda książka, wprowadzona do bibljoteki, musi być zakatalogowana. Najodpowiedniejszy do użytku uczniów jest kartkowy katalog alfabetyczny, dla bibljotekarza działowy. Posługiwać się nim będą też czytelnicy więcej wyrobieni[4]). Każda książka posiadać winna kartę książki. Książki popularno-naukowe otrzymują karty żółte, beletrystyczne białe.

W lewym rogu karty książki wpisujemy u góry znak książki, poniżej dział według klasyfikacji dziesiętnej; po prawej stronie nazwisko autora, poniżej tytuł książki. Karty książki znajdują się luźno wewnątrz niej; o ile jest wypożyczona, odkłada się kartę książki do pudełka.

Czytelnik zaś posiada osobną kartę czytelnika, na której odnotowuje się prócz daty wypożyczenia lub zwrotu Nr. książki, podczas gdy na karcie książki odnotowujemy Nr. czytelnika.

[2]) Najbardziej odpowiednim formularzem księgi inwentarzowej jest wzór, opracowany przez Poradnię Bibljoteczną Związku Księgarzy Polskich.

[3]) Również wzór Poradni Bibljograficznej.

[4]) O poszczególnych katalogach pisze ks. A. Ludwiczak w *Przeglądzie Oświatowym* — marzec 1925, str. 78–81;

Przepisy katalogowania znaleźć można w *Przepisach katalogowania w bibljotekach polskich* — Warszawa, 1923, str. 26–67.

Karty czytelnika układa się w porządku alfabetycznym w pudełku tekturowem.

Dwie te karty bibljotekarzowi są potrzebne przy sporządzaniu statystyki ruchu czytelników i książek. Na jej podstawie najlepiej i najłatwiej sprawdzić, które książki cieszą się największą poczytnością, z karty czytelnika wynika, jakie ma upodobania, które książki najwięcej jemu odpowiadają. Statystykę wypożyczonych książek i liczby odwiedzin prowadzić należy bardzo dokładnie, ponieważ tylko takie dane statystyczne mogą mieć znaczenie dla kierowników bibljoteki.

Niepodobna oczywiście w ramach krótkiego artykułu omówić wyczerpująco wszystkie kwestje, związane z prowadzeniem bibljoteki szkolnej. To też ograniczyłem się jedynie do wskazania na pewne — m. zd. — najważniejsze postulaty, odsyłając Szan. Czytelników do przeczytania niżej wymienionych prac:

1) Tłuczek P.: *Prowadzenie bibljoteki szkolnej.* W-wa, 1930;
2) Szemplińska: *Organizacja bibljotek szkolnych.* W-wa, 1930;
3) Bornsteinowa: *Jak urządzić bibljotekę szkolną i domową?* — Warszawa, 1927;
4) Ks. K. Konopka: *Jak urządzać bibljoteki.*
5) P. Ladewig: *Katechismus der Bücherei* — Lipsk, 1914;
6) W. Hoffmann: *Praxis der Bücherei* — Lipsk, 1922;
7) *Polskie książki dla dzieci i młodzieży.* — Katalog historyczny rozumowany. — Kraków, 1931.

Żabikowo (woj. poznańskie). J. Menzel.

POJĘCIE KIERUNKU W GEOGRAFJI.

(Lekcja na oddz. III.)

U w a g i   w s t ę p n e.

Na trudne pojęcie „kierunku“ dotychczas nie zwracano wcale lub bardzo mało uwagi. W wielu podręcznikach pojęcie „kierunek“ nie miało miejsca. Używano natomiast „strony świata“, ale termin ten m. zd. najzupełniej nie odpowiada swemu przeznaczeniu. Co można myśleć, starając się uprzytomnić sobie pojęcie „strona świata“? Czy ma to być inaczej „kraj świata“ czyli „kraina świata“? Wtedy bowiem można było wytłumaczyć, że to jest ta strona czy kraina, kraj albo miejsce, gdzie ukazuje się światło — słońce, albo gdzie ono znika. Ale i ten termin nie ma logicznego związku z pojęciem kierunkowości. Używając zaś terminu „kierunek“, dobitnie wypowiadamy to, co właśnie chcemy powiedzieć o kierunkowości. Kierunek — to my, czy to idąc, czy jadąc, jakimkolwiek środkiem lokomocji kierujemy się do jakiejś mety, do jakiegoś miejsca lub celu. Gdybyśmy się nie

kierowali: pośrednio kimś lub czemś, czy bezpośrednio sami sobą, to moglibyśmy do celu swej podróży nie dotrzeć.

Pojęcie to podawało się bez żadnej pracy myślowej ze strony dziecka. Przeważnie wyprowadzało się klasę w dniu 24 września, jeżeli kto chciał pokazać dokładnie wschód i zachód, na otwartem miejscu, obserwowało się horyzont i w formie pytaniowej dochodziło się do tego, że, gdzie słońce dziś zachodzi, to zachód itd. Słońce zaś zachodzi lub wschodzi nie zawsze w jednem miejscu, więc musi być wschodów kilka. Gdyby się dziecko zapytało, ile jest wschodów, to nie wiem, czy przy takiem wprowadzeniu kierunku wschodniego czy zachodniego, dałoby się odpowiedzieć na to pytanie, skoroby dziecko uparło się przy swojem.

Lecz nie będę odbiegał od tematu. Przy wprowadzeniu więc kierunku na samo pojęcie „kierunek" nie zwracało się żadnej uwagi. Nie dawało się żadnego logicznego podłoża myślowego.

W swojej lekcji terminu kierunek użyłem na samem początku, ponieważ dzieci ten termin słyszały wiele razy, a nawet używały go same w życiu codziennem, nie znając jednak jego treści.

L e k c j a w ł a ś c i w a.

Zwracam się do dziecka, siedzącego na środku ławki z następującem poleceniem: X, chodź w kierunku do mnie. Dziecko stara się wychodzić z ławki, ale z konieczności w innym kierunku. Ty chcesz iść w kierunku do ściany, ja przecież mówiłem: chodź w kierunku do mnie. Dziecko staje się bezradne. Zwracam się z tem samem poleceniem do drugiego dziecka, do trzeciego. Żadne polecenia wykonać nie może. Dlaczego nie możecie iść w kierunku do mnie? (Ławka przeszkadza.) Jak musielibyście iść w kierunku do mnie? (Prosto.)

Wywołuję dziecko na klasę i każę iść w kierunku do okna. Drugie dziecko idzie w kierunku do tablicy. Trzecie może iść do pieca itd.

Pokaż ręką, jak szedłeś do ściany, do tablicy, do pieca. (Prosto.)

Na stole stoją butelka i kałamarz. Wołam dziecko i daję polecenie: posuń butelkę w kierunku do kałamarza. Pokaż kredą, którędyś posunął butelkę? (Rysuje linję prostą.)

Wołam dziecko i daję polecenie: narysuj człowieka na tablicy. Na innem miejscu narysuj drzewo. Pokaż kredą drogę, którą człowiek pójdzie w kierunku do drzewa. (Dziecko rysuje linję prostą.)

Wołam ponownie te dzieci, które chodziły w kierunku do okna, do pieca, do tablicy i polecam, aby kredą zaznaczyły swoje drogi. (Rysują linje proste.)

Po jakiej linji chcieliście iść w kierunku do mnie? (Po linji prostej.) Co nam więc oznacza kierunek? (Linja prosta.) Czy sama tylko linja prosta nam wyznacza kierunek? (Odpowiedzi były różne.) Spójrzcie na linje na podłodze, czy one nam wskazują kierunki? (Nie.) Coście wy robili po tych linjach? (Szliśmy do ściany, do okna, do tablicy.) A więc widzicie, że sama jeszcze linja prosta nam nie oznacza kierunku, ale wzdłuż niej musi ktoś iść, ruszać się. A więc, co nam dokładnie oznaczyć może kierunek? (Linja prosta i chód, ruch, chodzenie wzdłuż tej linji.) Będziemy używali wyrazu ruch. Jak więc będziecie sobie wyobrażali kierunek? (Linja prosta i ruch wzdłuż niej.) Wiecie, jak narysować linję prostą na tablicy; a jakże oznaczyć ruch wzdłuż tej prostej? (Powstało ogólne zamyślenie.) Oznaczać ruch moglibyśmy, rysując człowieka idącego, wóz jadący itd., ale to byłoby niewygodne, więc umówmy się, że ruch oznaczać będziemy takiemi, skośnie narysowanemi kreskami:



Ostrze kresek pokazuje, w jakim kierunku odbywa się ruch.

Czy linja prosta, wzdłuż której oczywiście odbywa się ruch, oznacza tylko jeden kierunek? (Tak, nie.) A ile? — zwracam się do tych, którzy mówili „Nie“. — (Dwa, inni twierdzą, że jeden.)

Wywołuję dziecko na środek klasy i każę iść wzdłuż prostej. Idzie wprzód, a na polecenie powraca wtył. A spróbuj jeszcze w jakimkolwiek kierunku iść, ale tylko wzdłuż tej prostej. (Zrobić tego nie może.) A więc, ile kierunków oznacza linja prosta. (Dwa.)

Przedtem stwierdziliśmy, że sama linja prosta nie oznacza kierunku. Wzdłuż tej linji musi odbywać się ruch. Nie będziemy jednak stale mówili: kierunek oznacza linja prosta, wzdłuż której odbywa się ruch, bo to zajęłoby dużo czasu. Będziemy zaś używali powiedzenia: linja prosta oznacza kierunki. Trzeba jednak zawsze myśleć, że wzdłuż tej linji odbywa się ruch.

Pokaż te dwa kierunki strzałkami.

Ile kierunków oznacza linja łamana? (Dwa razy tyle, ile jest odcinków prostej.) Ile kierunków oznacza linja krzywa? (Dużo.)

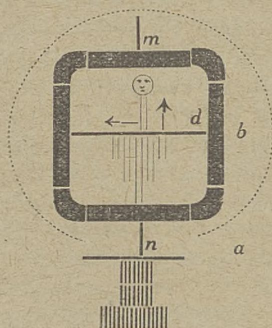
Narysuj na podłodze kropkę i stań na niej. Ile kierunków może oznaczać kropka? (Dużo.) Jakbyście niektóre z tych kierunków mogli nazwać? (Zamyślenie.) Wołam dziecko przed ławki. Staje ono na kropce. Wyciągnij prawą rękę. Jakbyście nazwali ten kierunek? (Prawy, w prawo.) Będziemy mówili w prawo. To samo przerabiam z kierunkami: w lewo, wprzód, wtył, wgórę, wdół, wskos.

Proszę zastanowić się i pomyśleć, czy te kierunki istnieją wtedy, gdy wy je pokazujecie, czy mogą i bez was istnieć? (Jak pokazujemy, istnieją i bez nas.) Zwracam się do drugich: widzicie kropkę; który teraz będzie kierunek w prawo? itd. Dzieci przekonują się, że te kierunki istnieją w zależności od naszego ciała.

Wołam dziecko i zapytuję: ilebyś mógł pokazać kierunków w prawo? itd. (Jeden. Dzieci z ławek: Może być więcej.) A dlaczego? (Gdyby się pokręcił, to w prawo byłby inny kierunek.) A więc, czy te kierunki są stałe czy zmienne? (Te kierunki są zmienne.)

Tak, rzeczywiście, te kierunki są zmienne, inaczej mówiąc — względne, bo istnieją względem naszego ciała.

Pokażę wam przyrząd, na którym zobaczycie jeszcze wyraźniej, że są to kierunki zmienne, względne*).



a) koło z drutu nieruchome; *b*) koło ruchome w punktach *m*, *n*; na druciku *d* znajduje się z drzewa wypiłowana laleczka, poruszająca się dokoła osi *d*. Jedną ręką wskazuje wgórę, drugą w prawo. Przy poruszeniu laleczki i mniejszego kółka zmieniają się i kierunki: w prawo i wgórę.

Na końcu lekcji daję zagadnienie do rozwiązania w domu. Wyobraźcie sobie, że jesteśmy w lesie, w jakich kierunkach szlibyście, aby trafić do domu? Co mogłoby wam ten kierunek wskazać? Jeżeliby zaczynała wywiązywać się dłuższa dyskusja i dzieci powiedziałyby, że słońce, to należy polecić, aby zastanowiły się, w jaki to sposób słońce może nam wskazać kierunek.

Na następnej lekcji będą opracowywane już kierunki stałe: wschód, zachód, północ i południe według słońca.

Na trzeciej lekcji te same kierunki według gwiazdy polarnej, na czwartej lekcji według magnetyzmu.

Kolszany (woj. wileńskie). A. Mamczyc.

---

*) Reprodukcję przyrządu sporządzono tym razem przy pomocy t. zw. materjału zecerskiego (linij. sztabików, strzałek itp.), a nie z kliszy. Koło ruchome oczywiście nie jest wcale grubsze od nieruchomego, obwody kół są równoległe.

O LEKCJACH W ODDZIAŁACH POŁĄCZONYCH.

(W szkole niżej zorganizowanej.)

Obecnie mamy jeszcze bardzo dużo szkół niżej zorganizowanych. Lekcje praktyczne w szkołach ćwiczeń, a nawet i na konferencjach rejonowych nie dają prawie wcale przykładów, jak należy organizować pracę w szkole niżej zorganizowanej. Młodzi koledzy urządzają się zwykle w ten sposób, że pracując z jednym oddziałem głośno, dają zajęcia ciche drugiemu oddziałowi i zostawiają go samemu sobie. I to ma być uwzględnianie samodzielności dzieci! A przecież samodzielna praca nie wyklucza bynajmniej kontroli, lecz przeciwnie jej wymaga.

Podaję więc kilka uwag, jakie mi się nasunęły w mojej praktyce. W oddziale I i II należy stanowczo zerwać ze sztucznym podziałem na przedmioty, mimo że ten podział uznaje *Program* ministerjalny. Rysunki i roboty ręczne nie powinny stanowić oddzielnych przedmiotów na tym poziomie. Zamiast oddzielnych tematów z robót ręcznych, będących w luźnym związku z tematami, opracowanemi z innych przedmiotów, należy plan robót ręcznych układać tak, aby zajęcia te stanowiły o ile możności organiczną całość wraz z innemi zajęciami. Rysunki zaś winny być traktowane jako sposób wyrażania się dziecka, a w I oddz. także jako wstęp do nauki pisania.

Program ministerjalny zaleca, aby łączyć oddziały bezpośrednio po sobie następujące a więc I z II, III z IV itd. Chodzi o to, aby różnice w rozwoju dzieci były jak najmniejsze. Przeciwnicy tej koncepcji wysuwają jako argument za łączeniem oddziału I z III czy IV to, że w czasie zajęć cichych oddział wyższy może pracować więcej samodzielnie. Ale zdaje mi się, że w programie zajęć oddziałów połączonych należy wyszukiwać jak najwięcej stycznych momentów pomiędzy temi oddziałami, a to dla ułatwienia pracy wychowawczo-dydaktycznej. W połączonych oddziałach I z II, III z IV czy nawet II z III, IV z V, zakres zainteresowań dzieci jest zbliżony, wiele lekcyj możemy prowadzić wspólnie. I tak już *Program* przewiduje wspólne lekcje z rysunków, robót, śpiewu, gimnastyki, religji. Ale i w innych przedmiotach możemy prowadzić wspólne lekcje. Np. w języku polskim może nauka wierszy, pisowni, gramatyki, kaligrafji odbywać się wspólnie. Dzieci z oddziału starszego uzupełniają swoje luki w materjale naukowym. Zdolniejsze dzieci z młodszego oddziału mają możność szybszego zdobywania wiadomości. Sam byłem zdziwiony, gdy ucząc II z III oddziałem w szkole dwuklasowej, że dzieci z II oddziału umiały pod koniec roku szkolnego dość dużo z historji, geografji, przyrody, właśnie z tych przedmiotów, z których niema oddzielnych lekcyj w II oddziale.

Z powyższego widać, że należy łączyć przedmioty jednakowe, a nie różne np. polskie i rachunki, przyrodę i historję, jak to czynią niektórzy nauczyciele. Na korzyść zasady jednoprzedmiotowej przemawiają takie względy: 1) wzajemna korzyść z lekcji jest większa, gdy dzieci pracują w danym momencie w jednym przedmiocie; 2) jednoprzedmiotowość zwiększa zainteresowanie dzieci; 3) jednoprzedmiotowość zmniejsza wysiłek nauczyciela, który mniej się wyczerpuje, gdy ma do czynienia z jednym przedmiotem.

W końcu podam jeszcze w kilku słowach szkic lekcji na temat *Śliwa* w połączonych oddziałach I i II. Obudzić zaciekawienie dzieci owocami. Oglądanie śliwki, omówienie kształtu, barwy, to pogadanka wspólna. Dzieci z I oddziału nabierają większej śmiałości w wyrażaniu się.

Ulepienie śliwki z gliny. (Jeżeli nie możemy tego przeprowadzić ze względów praktycznych w szkole, to dzieci ulepią śliwkę w domu.)

Rysowanie. Dzieci kreślą w powietrzu, rysują w zeszytach i na tablicy.

Teraz II oddział wyszukuje czytankę pt. *Śliwa* (Pfauówna, Rossowski: *Pierwsze czytania* cz. I dla II oddz. szk. powsz.) Przeczytajcie pocichu. Oddział I rysuje w dalszym ciągu śliwki, jako przygotowanie do nauki pisania.

Czytanie głośne w II oddz. Oddział I przysłuchuje się czytaniu nauczyciela i kolegów z II oddziału. Przerobienie treści czytanki. I tu oddział I może słuchać odpowiedzi, a nawet odpowiadać na łatwiejsze pytania.

W lekcji tej połączymy i naukę rachunków. Drugi oddział wykonuje działania na śliwkach. Pierwszy oddział będzie odwzorowywał zbiory ilościowe zapomocą śliwek, owoców, lepionych z gliny i wyciętych z papieru. (Ćwiczenia wzrokowe: dobieranie barwy.)

Możemy połączyć i lekcję śpiewu. Zaśpiewamy *Jesienią*, ewent. odbędzie się też wspólna zabawa *Dzień dobry*.

Teodorów (woj. kieleckie). Ludwik Koza.

UWAGI DYSKUSYJNE.

W sprawie wzajemnej korespondencji dziatwy szkolnej.*)

Korespondencja międzyszkolna jako środek dydaktyczny naogół nie cieszy się dużem zainteresowaniem nauczycieli. A szkoda. Różne składają się na to przyczyny. Niektóre z nich pragnę poruszyć.

Najpierw kwestja czasu. Na nielicznych lekcjach geografji, istotnie niełatwo pozwolić sobie na taką formę „powtórki", chyba bardzo sporadycznie. List obmyśleć, ułożyć, napisać, skontrolować i poprawić (bo nie wyobrażam sobie

*) *P. S.* Nr. 11 (1931).

pracy dziecka odpowiednio nieskontrolowanej i poprawionej, zwłaszcza w tym wypadku, kiedy dziecko, wiedzione ambicją, nie dąży chyba do tego, aby ewent. popisywać się błędami wobec obcych kolegów, względnie nauczycieli), to wymaga dużo czasu. Nie neguję tu absolutnie przeróżnych wartości pedagogicznych, na które kol. Mamczyc słusznie zwraca uwagę.

Jak z tego wybrnąć? Wiadomo, że współczesne tendencje dydaktyczne zmierzają do usunięcia z szkoły, zwłaszcza z klas niższych, owego rozproszkowania w nauczaniu, które wyraża się m. i. dużą ilością przedmiotów, a w rezultacie brakiem organicznej spójni w programie nauczania. Innemi słowy, chodzi tu o t. zw. syntezę w nauczaniu. Tę ostatnią możemy realizować w pewnym stopniu nawet przy obecnej ogólnej organizacji pracy szkolnej, o ile odstąpiliśmy od pewnych tradycyjnych szablonów tej pracy. Mam na myśli ćwiczenia piśmienne na lekcjach języka polskiego. Sądzę, że bez szkody (raczej z pożytkiem!) dla nauki języka ojczystego mógłby nauczyciel tegoż przedmiotu w ścisłem porozumieniu z nauczycielem geografji również zająć się pisaniem, kontrolą i poprawą międzyszkolnej korespondencji dzieci. Notatka o wysłanym liście zastąpiłaby w kajecie „od wypracowań" dany numer wypracowania z języka ojczystego (niekoniecznie wszystkie!).

Przytoczony tu przykład współpracy nauczyciela języka ojczystego z nauczycielem geografji może ewent. objąć również inne przedmioty (np. rysunki, roboty itd.) podczas których realizowaliby uczniowie przesyłki do innych szkół, zwłaszcza jeśli chodzi o wymianę „usług koleżeńskich", zmierzających do uzupełniania zbiorów szkolnych okazami niedostępnemi dla szkoły w danym rejonie. W ten sposób korespondencja międzyszkolna zyskałaby realny i mocny grunt, albowiem byłaby ściśle związana z potrzebami i życiem danej szkoły. A o to przecież przedewszystkiem chodzić nam powinno. Inaczej obawiałbym się, by cenny ten środek dydaktyczny nie spadł do roli etykiety, którą sztucznie nalepia się na życie szkolne od zewnątrz.

Trudną i ważną sprawą jest również pytanie, skąd czerpać środki na opłatę pocztową. Wiele szkół zdobędzie kilkanaście złotych rocznie na te cele chyba z największym trudem, dla innych znowu będzie to zgoła marzeniem niedoścignionem. W tym ostatnim wypadku szkole wypadnie zrezygnować, z uprawiania korespondencji międzyszkolnej. Czy jednak w takim razie sam fakt nieuprawiania tej ostatniej upoważnia do wniosku, że szkoły te „nie przywiązują chyba wagi do takiej korespondencji?" Śmiem wątpić! W każdym razie wydaje mi się, że należy pozostawić danej szkole pełną swobodę, jeśli chodzi o zorganizowanie źródeł, z których mogłaby czerpać środki na uprawianie korespondencji międzyszkolnej. Inicjatywa nauczyciela nawiąże każdorazowo do warunków, w jakich się dana szkoła rozwija. Atoli wykluczyłbym, ze względów pedagogicznych, by autorowie listów każdorazowo indywidualnie uiszczali należną opłatę pocztową z osobistych funduszów (nie każde dziecko stać na to!). Natomiast nie widziałbym nic zdrożnego w tem, gdyby szkoła mogła uzyskać od władz ew. zezwolenie na objęcie omawianej tu korespondencji międzyszkolnej t. zw. opłatą ryczałtową, która narazie ma zastosowanie tylko przy korespondencji ściśle urzędowej.

„Czy listy wysyłać paczką kolektywnie, czy ma je wysyłać indywidualnie każde dziecko?"

Sposób pierwszy możnaby zastosować (ze względów oszczędnościowych) w tych wypadkach, kiedy z danej szkoły jednocześnie wychodzi większa ilość listów pod wspólnym adresem. Sądzę jednak, że będą to wypadki rzadsze i może mniej celowe, niżeli wysłanie mniej więcej jednocześnie przygotowanych przesyłek indywidualnie do szkół w rozmaitych regjonach. Przytem pozostawiłoby się poszczególnym małym autorom pewną swobodę w wyszukiwaniu miejsca przeznaczenia i doborze treści listu. Sprawa w ten sposób potraktowana niewątpliwie pogłębi zainteresowanie dzieci i pobudzi do większej samodzielności zarówno w badaniu własnej okolicy, jako też w badaniu mapy.

Warszawa. Józef Fietz.

SZKOLNICTWO POLSKIE W GDAŃSKU.

Na obszarze W. M. Gdańska mieszka 35000 Polaków. W tem 19000 obywateli Polaków i 16000 obywateli Gdańszczan, narodowości polskiej. Jeżeli chodzi o termin „polskie szkolnictwo“, to odnosi się on właściwie tylko do prywatnego szkolnictwa polskiego w Gdańsku.

Wprawdzie konstytucja gdańska gwarantuje w artykule 4 ludności gdańskiej, posługującej się polskim językiem, swobodny rozwój, zwłaszcza przez używanie języka ojczystego w nauczaniu, a artykuł 73 tejże konstytucji uznaje równość wszystkich obywateli, to jednak w sprawach szkolnych Gdańszczanie — polskiej narodowości są bardzo upośledzeni i nie posiadają tego, co im się należy.

Mają bowiem jedynie szkoły powszechne wzgl. klasy z polskim językiem wykładowym. A nawet zapisywanie dzieci do tych szkół wzgl. klas w różny sposób bywa utrudniane. Brak natomiast zupełnie szkół średnich (Mittelschulen) jako też gimnazjów, jakkolwiek obywatele gdańscy polskiej narodowości narówni z ogółem obywateli ponoszą ciężary i świadczenia.

W Gdańsku jest tylko jedna szkoła z polskim językiem wykładowym, posiadająca odrębne kierownictwo. Reszta klas i oddziałów jest podporządkowana kierownictwu szkół z niemieckim językiem wykładowym.

Stan ilościowy szkól wzgl. klas z polskim językiem wykładowym był następujący:

w latach:	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930
rok 1930									
Weidengasse 6 klas	449	376	322	344	372	260	250	267	353
Langfuhr 5 „ (Wrzeszcz)	127	139	133	131	128	154	154	171	205
Schidlitz 2 „ (Sidlice)	69	58	74	82	79	84	87	87	87
Zoppot 3 „ (Sopoty)	73	54	50	56	46	42	42	72	103
Ohra 2 „ (Orunia)	52	57	52	48	50	46	44	50	79
Saspe 1 „ (Saspe) } Neufahrwasser 2 „ (Nowyport)	64	59	64	80	81	77	85	47	55
								57	82
Oliva 2 „ (Oliwa)	48	30	30	29	20	8	16	29	85
Razem	882	773	725	770	776	671	678	780	1049

Uderzy nas wahanie cyfr w poszczególnych wypadkach. Zależy to przedewszystkiem od sprytu danych administracyjnych jednostek szkolnych, umiejących zniechęcić rodziców do dokonania zapisu dzieci do szkoły z polskim językiem wykładowym oraz od braku wyrobienia i należytego uświadomienia zapisujących swe dzieci.

Niemniejszą rolę odgrywa walka może najskuteczniejsza, bo prowadzona na polu gospodarczem, w stosunku do jawnie przyznających się do polskości. Mimo takiego nastawienia ogółu

czynników pocieszający jest fakt, że szkoły te nie giną i naogół nie maleją, lecz wbrew zapowiedziom „życzliwych osób“ nawet się rozwijają.

Poziom naukowy jednak jest tu niski. Uczą w tych szkołach nauczyciele, którzy, bardzo nieliczne jednostki wyjąwszy, są aż nadto posłusznymi wykonawcami wszelkich zleceń władzy zwierzchniej.

Nauczycieli opłaca Senat W. M. Gdańska. W rozmowie pomiędzy sobą nie używają języka polskiego, nawet na terenie szkoły, co dziwne robi wrażenie na interesentach, którzy nie widzą żadnej różnicy pomiędzy szkołą powszechną z polskim a niemieckim językiem nauczania. Ci nauczyciele zresztą naogół słabo władają językiem polskim, gdyż, ani sami ani czynniki oficjalne nie myślą o dalszem dokształcaniu.

Nauczyciele rekrutują sie z dawnych nauczycieli niemieckich, zwykle starszych, z optantów na rzecz Rzeszy Niemieckiej.

Podręczniki szkolne są bardzo marne.

Np. 1) podręcznik do nauki rachunków zawiera objaśnienia w języku niemieckim,
2) w nauce historji i geografji niema mowy o Polsce, natomiast gruntownie przerabia się historję książąt i królów pruskich; w podręcznikach do historji są ponadto umieszczone nieścisłości prawd historycznych,
3) podręczniki do języka niemieckiego niczem nie różnią się od używanych w Rzeszy i przeznaczonych dla dzieci niemieckich. Niema również programu naukowego, odrębnego dla polskich dzieci. W użyciu jest tłumaczenie programu, obowiązującego w szkołach z niemieckim językiem wykładowym.

Władze szkolne trzymają się rygorystycznie cyfry 40 dzieci, potrzebnych do utworzenia polskiego oddziału, wobec czego dużo dzieci nie może korzystać z nauki w języku ojczystym. Nie zezwalają tutejsze władze również na połączenie dwu oddziałów z różnych miejscowości, gdyż w ten sposób stopień organizacyjny podniósłby się, a o to przecież władzom gdańskim nie chodzi.

Brak również inspektora szkolnego, zajmującego aię specjalnie oddziałami polskiemi i zwołującego np. konferencje nauczycieli szkół polskich.

Tak przedstawia się sprawa w mieście; w gminach wiejskich jest jeszcze gorzej.

Aby się stało zadość konstytucji gdańskiej, gwarantującej, jak wyżej wskazałem, ludności gdańskiej narodowości polskiej równe prawa z ogółem ludności W. M. Gdańska powinny być:

1) w całem tego słowa znaczeniu polskie szkoły powszechne o polskiem kierownictwie, polskich siłach nauczycielskich, polskich programach i polskich podręcznikach oraz środkach poglądowych;
2) szkoła dokształcająca polska, gdyż dotychczas młodzież po ukończeniu polskich klas w 14 r. życia, przechodzi do szkół dokształcających niemieckich;
3) szkoła wydziałowa polska;
4) gimnazjum polskie.

Obecny stan jest zaprzeczeniem tych wszystkich praw, jakie należą się ludności tutejszej na podstawie traktatu wersalskiego, a których wyrazicielem i gwarancją teoretycznie tylko jest konstytucja gdańska.

Prywatne szkolnictwo polskie w Gdańsku stoi pod opieką Macierzy Szkolnej w Gdańsku. Szkolnictwo to tworzą: a) ochronki; b) szkoły powszechne; c) gimnazjum; d) szkoła handlowa.

a) Ochronki prowadzą Siostry Dominikanki, z wyjątkiem ochronki w W. Trąbkach (Gr. Trampken), gdzie pracuje ochroniarka. Do ochronek uczęszczają tak dzieci obywateli gdańskich jako też i polskich.

Rozwój ochronek przedstawia się następująco:

	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930
1. Petershagen	47	60	56	46	45	47	42	47
2. Langfuhr	30	50	60	70	72	73	96	92
3. Neufahrwasser	28	52	65	62	53	57	49	47
4. Oliva	42	42	37	37	—	33	43	28
5. Schidlitz	—	28	40	35	36	30	39	50
6. Ohra	—	—	38	44	34	28	34	30
7. Dom Polski	—	—	78	86	58	54	69	69
8. Langgarten	—	—	—	—	44	47	47	36
9. Zoppot	—	24	35	44	38	44	50	60
10. Brösen	—	—	—	—	—	—	24	30
11. Gr. Trampken . . .	—	—	—	—	—	—	—	22
	147	256	409	424	380	413	493	511

b) Szkoły powszechne. Jak wyżej wspomniano, przebywa na terenie W. M. Gdańska 19000 obywateli Polaków. Rodzice, posiadający dzieci w wieku szkolnym, zgłaszali je u władz szkolnych gdańskich. Dzieci przekazywano nie do polskich oddziałów, jakby logicznie wynikało, lecz skierowano do klas niemieckich. Obawiano się, że polskie oddziały wzrosłyby nieomal dwukrotnie, co nie leżało w interesie tutejszych władz szkolnych.

Polskiej dziatwie, zwłaszcza tej, która nie poszłaby w przyszłości do gimnazjum polskiego, groziłoby wśród otaczającej ją większości powolne zniemczenie. Wtedy to, czyniąc zadość

prośbom rodziców, Macierz Szkolna zorganizowała prywatną szkołę powszechną, pragnąc do niej ściągnąć wszystkie dzieci polskie w wieku szkolnym, przebywające na terenie W. M. Gdańska, a pozbawione polskiej szkoły powszechnej.

Ponieważ się okazało zczasem, że i poza samym Gdańskiem a więc na jego przedmieściach mieszkają Polacy, zorganizowano i tu filijne klasy, aby tylko polskie dziecko uchronić przed grożącem mu wynarodowieniem.

Rozwój szkoły:

	1927	1928	1929	1930
Gdańsk — Dom Polski	41	63	90	148
Langfuhr (Wrzeszcz)	—	—	—	24
Neufahrwasser (Nowyport)	—	—	24	42
Zoppot (Sopoty)	—	—	—	30
	41	63	114	244

W prywatnej szkole powszechnej oraz filjach uczą nauczyciele, urlopowani przez Min. W. R. i O. P.

Program w szkole jest analogiczny z programem w szkołach powszechnych w Polsce, z tem, że od klasy drugiej dochodzi w Gdańsku nauka języka niemieckiego.

Podręczników używa się tych samych, co w Polsce. Rok szkolny zastosowany jest do warunków gdańskich i rozpoczyna się 1 kwietnia.

c) Gimnazjum. O ile do prywatnej szkoły powszechnej chodzą tylko dzieci obywateli polskich, to do gimnazjum, prowadzonego przez Macierz Szkolną, uczęszczają tak obywatele gdańscy, narodowości polskiej, jako też obywatele polscy.

Rozwój gimnazjum:

	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930
obyw. gdańsk.	140	?	215	234	283	292	298	294	330
„ polskich	59	?	110	132	158	179	202	224	250
razem	199	265	325	366	441	471	500	518	580

Gimnazjum jest 9-klasowe (na wzór gdańskich). Uczą profesorowie, urlopowani przez Min. W. R. i O. P. Gimnazjum od roku szkolnego 1922/23 wydaje drukiem sprawozdania roczne. Obejmują one obok właściwego sprawozdania dyrektora zakładu zwykle jakąś rozprawkę któregoś z profesorów zakładu.

I tak za rok 1924/25 podaje prof. W. Pniewski *Spóźniać się — spaźniać się.* Przyczynek do zagadnienia częstotliwości w języku polskim.

W r. 1925/26 dr. Marcin Dragen: w 700-letnią rocznicę sprowadzenia krzyżaków do Polski. Przypomnienia historyczne 1226—1926.

W r. 1926/27 Józef Zawirowski: Gajus Walerjusz Katullus i jego poezje.

W r. 1927/28 dr. Wł. Pniewski: Z ludowej literatury kaszubskiej. Materjał do wypisów szkolnych.

W r. 1928/29 dr. Kazimiera Jeżowa: Przyczynek do historji szlachty kaszubskiej.

W r. 1929/30 dr. W. Pniewski: Przegląd krytyczny podręczników języka polskiego dla Niemców.

d) Do Szkoły handlowej uczęszcza młodzież tak gdańska jak polska.

Rozwój szkoły:

1927	1928	1929	1930
77	90	139	182

Nauczyciele, uczący w szkole handlowej, są również urlopowani przez Min. W. R. i O. P. Rok szkolny zastosowany do szkół gdańskich.

Jakie jest nastawienie tutejszych władz szkolnych do prywatnego szkolnictwa polskiego, zilustrują najlepiej fakty,

a) że zakłady, do których uczęszcza więcej niż 50% młodzieży gdańskiej, nie otrzymują żadnych zapomóg,

b) że matury gimnazjum polskiego, mimo rozlicznych starań, dotychczas nie uznano jako równorzędnej z maturą, składaną w gimnazjach z językiem niemieckim wykładowym. Wprawdzie na terenie W. M. Gdańska (na Politechnice) uznana jest narówni z maturą polską, natomiast nie wystarczy dla studjów w Rzeszy, a wykonywanie zawodów, wymagających studjów uniwersyteckich, możliwe jest tylko dla tych, którzy uzyskali dyplom w Rzeszy a nie w Polsce.

Szeroki bardzo zakres pracy Macierzy Szkolnej wymaga ogromnych nakładów pieniężnych. Świadczy o tem najlepiej stale powiększający się budżet:

1927	1928	1929	1930	okrągło
350	708	805	999	w tysiącach guldenów.

O ile przez powyższe moje wywody zdołałem zainteresować Koleżeństwo sprawami szkolnictwa polskiego i Macierzą Szkolną w Gdańsku, cel swój osiągnąłem; a będę się czuł szczęśliwy, gdyby skromna moja praca przysporzyła zasłużonej instytucji, jednoczącej polski ruch oświatowy w Gdańsku, choćby kilku nowych członków*).

Materjał: 1) *Sprawozdania M. S.* w Gdańsku za lata 1927. 1928, 1929, 1930. 2) *Rocznik Gdański* tom II i III. 3) *Sprawozdania Gimnazjum Polskiego M. S. w Gdańsku* za lata 1922/23, 1924/25, 1925/26, 1926/27, 1927/28, 1928/29, 1929/30. 4) *Die Verfassung der Freien Stadt Danzig.*

Gdańsk. R. Truszczyński.

*) Adres: Macierz Szkolna w Gdańsku. Am Olivaertor 2–4. Konto P. K. O. Nr. 170 040.

WYCINKI.

Czego, jak i dlaczego uczą w szkołach sowieckich?

Wszyscy ludzie zachodni, którzy podróżowali po Rosji Sowieckiej, są zgodni zupełnie co do roli młodzieży bolszewickiej w życiu sowietów oraz znaczenia, jakie sfery bolszewickie przykładają do wychowania młodzieży w duchu swoich zamierzeń.

W Rosji bolszewickiej dzieje się wszystko pod hasłem rewolucji. Po rewolucji zbrojnej, która była równoznaczna z rewolucją społeczną, przyszła kolej na rewolucję ekonomiczną, rewolucję kulturalną, nawet rewolucję życia codziennego. Rewolucja kulturalna, poza sztuką i literaturą, musiała w pierwszym rzędzie ogarnąć rewolucję wychowanie młodzieży, rewolucję szkoły. Obalając stare metody wychowania, musiała wprowadzić nowe, gdyż cel wychowania pozostaje zawsze ten sam — dać społeczeństwu pożyteczną jednostkę.

„Dzień szkoły", jaki odbywał się 1 czerwca rb. w Moskwie, pozwala nam przynajmniej do pewnego stopnia wglądnąć głębiej w istotę nowych dróg, jakiemi kroczy pedagogika sowiecka. W prasie i literaturze ogłoszono szereg prac, jaskrawo naświetlających metody wychowania i życia szkoły bolszewickiej.

O cóż bolszewikom chodziło? Przedewszystkiem o usunięcie młodzieży z pod wpływu tych czynników, które dla rozwoju komunizmu nie przedstawiają wartości pozytywnych, lecz wręcz przeciwnie, są szkodliwe.

Dawniej wychowanie młodzieży miało swe główne źródło w religji i patrjotyzmie, a opierało się na autorytecie rodziców i nauczycieli. Religja, jako czynnik, z punktu widzenia doktryny materjalistycznej wybitnie destrukcyjny i dlatego bezwzględnie tępiony, została odrazu usunięta ze szkoły i wychowania wogóle. Jeżeli dawniej mówiono jeszcze o szkole areligijnej-bezwyznaniowej, to dzisiaj szkoła jest wybitnie antyreligijna.

Patrjotyzm, płynący z poczucia przynależności do swego narodu, będący przeciwstawieniem idei międzynarodowego komunizmu, nie mógł się również ostać, jako czynnik wychowawczy.

Pozostawienie autorytetu rodziców kryło w sobie poważne niebezpieczeństwo. Starsze pokolenie, które pamięta czasy dawniejsze, przedbolszewickie, jakkolwiek uległo władzy bolszewickiej, to jednak sercem nie stoi przy tej władzy; wyjątek mogą stanowić jedynie zagorzali komuniści, których jest stosunkowo znikoma ilość. Dużo wysiłku i wiele sprytu włożono w pracę nad obaleniem tego zasadniczego ośrodka wychowania, jakiem jest wszędzie rodzina. Przedewszystkiem dzieciom, wychowywanym w szkole w atmosferze komunistycznej, wpojono przekonanie, że pełno-

wartościowym członkiem społeczeństwa jest tylko komunista; widzą to zresztą dzieci same, praktycznie codziennie, — w każdej okoliczności życia sowieckiego. Zrozumiałe, że dla tych dzieci rodzice-niekomuniści, a gorzej jeszcze, gdy są wierzący — to ludzie zacofani, żyjący w jakiejś innej zgniłej atmosferze, za mało inteligentni, by mogli iść naprzód z prądem życia i postępu. Czyż tacy rodzice mogą być autorytetem dla dzieci, które już niemal od zarania życia są komunistami? W rodzinie psychicznie i ideologicznie tak zróżniczkowanej, jaką jest rodzina, o której mowa, musi często dochodzić do sporów i to ostrych. Władza bolszewicka bierze zawsze dziecko w obronę przeciwko rodzicom; to pogłębia jeszcze przepaść istniejącą pomiędzy rodzicami a dziećmi. Dziecko, któreby zostało cieleśnie przez rodziców ukarane, nie zawaha się uciec pod opiekę prawa, które w tych wypadkach jest dla rodziców bardzo surowe.

Nawet rodzice-komuniści nie mogą być autorytetem dla swego dziecka. Praca zawodowa, partyjna i społeczna zabiera im zwykle tyle czasu, że nie mają go na zajęcie się dzieckiem, tracą stopniowo z niem kontakt, przestają się nawzajem rozumieć. Jeżeli wreszcie weźmiemy pod uwagę rozluźnienie węzłów rodzinnych przez zbyt liberalne prawodawstwo, bardzo częste nawet wypadki wielokrotnych rozwodów, to nic dziwnego, że samo dziecko rozumie, iż rodzina przestała być trwałą podstawą dla jego przyszłości.

Obalić autorytet nauczyciela było już rzeczą znacznie łatwiejszą. Najmniejsze nawet dziecko bolszewickie wie, że jedynym autorytetem w Rosji jest partja komunistyczna, a jedynym wskaźnikiem wartości człowieka jest to, w jakim stopniu spełnia on swoje obowiązki względem partji. Większość nauczycieli stanowią bezpartyjni, a duży procent jeszcze — nauczyciele z czasów carskich. Jasnem jest, że w tych warunkach nauczyciel dla dzieci komunistycznych nie może być autorytetem. Karol Radek w swoim artykule p. t. „Społeczność dziecięca" przytacza fakty, gdzie dzieci mówiły o swoich nauczycielach: „Oni mówią wszyscy: rewolucja, rewolucja — a czemuż nie są członkami partji", zaś na tłumaczenie, że partja komunistyczna jest zespołem najlepszych, przodowych pracowników i że nie każdy, ktoby chciał, może być przyjęty do partji, odpowiadały: „Skoro partja nie uważa nauczyciela za przodowego pracownika, to dlaczegóżby jego słowa miały być dla nas przykazaniem?"

*

Obalone zatem zostały stare podstawy wychowania. Trzeba było na ich miejsce stworzyć nowe, trzeba było dać inny, nowy autorytet, gdyż bez tych czynników wychowanie jest niemożliwe. Tym nowym autorytetem jest kolektyw, „społeczność dziecka"

w szkole, różne organizacje szkolne, głównie organizacje pionierskie. Wychowanie indywidualne ma być zastąpione przez wychowanie społeczne. Ideałem jest wychować dobrego członka kolektywu. W tych organizacjach w dziecko sowieckie od samego początku wpaja się, że nie jest ono indywidualnością, „wolnym atomem", mogącym robić, co zechce, a nawet przeciwstawić się społeczeństwu, lecz że jest członkiem społeczności, obowiązanym jej się podporządkować. Społeczność dziecięca jest środowiskiem, w którem pod opieką partji komunistycznej prowadzi się bardzo starannie wychowanie polityczne w duchu ideologji komunistycznej. Dzisiaj już sprawy zaszły tak daleko, że polityki od szkoły sowieckiej oddzielić się nie da. W ośrodkach pionierskich dzieci dyskutują na temat nierówności społecznych, konieczności ostatecznej likwidacji klas; one to protestowały bardzo żywo, gdy oskarżeni w procesie „partji przemysłowej" nie zostali skazani na karę śmierci. Ta społeczność dziecięca wcześnie sądzi swoich członków, wydając wyroki bezapelacyjne, stwarzając nową etykę, opartą na dyscyplinie społecznej.

Atmosfera dzisiejszego życia bolszewickiego jest przepojona ideologją pracy. „Pięciolatka w cztery lata", „dopędzić i prześcignąć kraje zachodnie" — oto hasła, dominujące ponad codzienną szarzyzną nędzy bolszewickiej. Tę więc ideologję starają się bolszewicy wpoić w młode pokolenie, rozumiejąc, że powodzenie ich planów zależy od tego, w jakim stopniu przejmą się temi hasłami miljonowe szeregi nowego pokolenia. To też już w wieku dziecięcym „kolektyw" szkolny bierze czynny udział w budowie nowego życia, przeprowadzając prace o charakterze użyteczności społecznej. Przyjęto jako zasadę, że nie można kazać dziecku uczyć się czegoś wykonywać tylko dlatego, żeby kiedyś w przyszłości umiało to wykonać; dziecko powinno już odrazu w szkole wykonywać pracę pożyteczną, albowiem niema silniejszego bodźca do nauki, jak praca pożyteczna dla społeczeństwa, chociażby w małym zakresie.

Tak więc bazę ideologicznego i politycznego wychowania młodzieży bolszewickiej stanowi kolektyw szkolny. W nim uczy się dziecko przedewszystkiem tego, że człowiekiem jest tylko ten, kto pomaga w budowie państwa socjalistycznego; wszyscy inni to pasożyty.

Jeżeli chodzi o kierunek przemysłowego wykształcenia w szkołach bolszewickich, to pod tym względem nastąpiła niemniejsza rewolucja, jak w dziedzinie podstaw ideologicznych wychowania. Plan uprzemysłowienia kraju wymaga kolosalnej ilości wykwalif kowanych specjalistów i robotników. Rzucono więc hasło „politechnizacji" szkół; szkoła ma się stać jednym z oddziałów „fabryki", jej organiczną całością. Ma ona na celu przygotować młodzież do pracy w fabryce, w kołchozie czy sowchozie.

Tak jak pod względem wychowania politycznego szkoła bolszewicka otrzymuje pomoc od organizacyj partyjnych, tak w zakresie „politechnizacji", opieka nad szkołą należy do fabryk, kołchozów i sowchozów oraz do odpowiednich organizacyj zawodowych. Wzajemne zazębianie się nauki i produkcji w ośrodkach wytwórczych sprawiło, że w programie produkcji wielkich ośrodków przemysłowych ważną pozycję stanowi „żywa produkcja", a obok dyrektora fabryki poczesne miejsce zajmuje „dyrektor przygotowania kadr".

Techniczne przygotowanie młodzieży zaczyna się już w dziecińcach, gdzie w formie zabawy uczy się składać modele maszyn i zapoznaje się z najprymitywniejszemi instrumentami. Miałem sposobność oglądać tablice do nauki poglądowej w dziecińcu moskiewskiego „Parku Kultury" i „Otdycha" (odpoczynek); były na nich przedstawione takie przedmioty jak: samochód, traktor, samolot, klucz francuski, śrubsztak, obrabiarka, siewnik, szyb kopalniany itd.

Szkoły powszechne fabryczne posiadają swoje warsztaty, w których uczniowie praktycznie się szkolą. Po ukończeniu 7-letniej szkoły uczeń może iść dalej do zawodowej szkoły fabrycznej, po ukończeniu której otrzymuje wyższe zawodowe wykształcenie bądź w t. zw. „technikum", bądź w wyższych technicznych zakładach naukowych.

Szkoła średnia najdłużej opierała się prądowi „politechnizacji", gdyż przygotowując młodzież do wyższych zakładów naukowych, siłą rzeczy musi kłaść większy nacisk na wykształcenie ogólne. Jednak i w tej gałęzi szkolnictwa następuje przełom w kierunku jej „uzawodnienia". W wielu już szkołach tego typu uczniowie, począwszy od 6-tej grupy, jedną trzecią część czasu, przeznaczonego na naukę, spędzają przy warsztacie w fabryce; jedna dekada w miesiącu ich pracy regulowana jest nie dzwonkiem szkolnym, lecz syreną fabryki.

Zreorganizowane również zostało gruntownie szkolnictwo wiejskie. Związano je silnie z ruchem kolektywizacji, stwarzając z nich podobny rezerwoar sił fachowych, jak ze szkół fabrycznych.

Młodzież szkolna, poza fachowem, zawodem nauczaniem, bierze również żywy udział w życiu partyjnem i zawodowem kolektywu fabrycznego, czy kołchozu. Jest ona czynnikiem dopingującym starsze pokolenie w tym wyścigu pracy, jaki obecnie w Rosji ma miejsce. Ona werbuje w mieście swoich rodziców do „brygad szturmowych", na wsi do kolektywów. Ona w razie potrzeby pomaga w likwidowaniu wszelkiego rodzaju trudności w wykonaniu zadań, wyznaczonych w planie ogólnym gospodarki państwowej. Ona prowadzi kontrolę pracy zarówno zawodowej, jak partyjnej i społecznej starszego pokolenia.

Niewątpliwie bolszewicy wpadli w przesadę. Od szkoły, przeładowanej humanizmem i naukami abstrakcyjnemi, gwałtownie przeszli do szkolnictwa niemal wyłącznie praktycznego, zawodowego. W perspektywie czasu musi się to odbić na ogólnym poziomie kulturalnym kraju i poziomie wykształcenia ogólnego młodzieży szkolnej. Z drugiej jednak strony trzeba przyznać, że posunięcia te na terenie szkoły wywołane były przedewszystkiem potrzebami chwili i im zupełnie odpowiadają. Jeżeli wreszcie weźmiemy pod uwagę, że z punktu widzenia ideologji komunistycznej — budowy państwa socjalistycznego, społeczności ludzi pracy — nowe metody wychowania i nauczania są racjonalne, to musimy powiedzieć, że nowe szkolnictwo sowieckie jest na drodze do spełnienia swego zadania.

Jest jeszcze jeden dział pracy, włączony do szkoły — to wyszkolenie wojskowe. Rozpoczyna się ono równocześnie ze szkoleniem technicznem od lat najmłodszych. Równolegle do tego wyszkolenia prowadzona jest propaganda, mająca na celu obudzenie i podtrzymanie uczucia nienawiści do wszystkiego, co stoi poza granicami Sowietów.

W roku ubiegłym przysposobienie wojskowe zostało wprowadzone niejako obowiązkowo do wszystkich szkół. Szkoły otrzymały etatowego kierownika wyszkolenia wojskowego. Instruktorami są w pierwszym rzędzie nauczyciele szkoły, którzy muszą wszyscy bez wyjątku przejść specjalny kurs instruktorski, ogółem 92 godzin wykładów i ćwiczeń w ciągu dwóch lat. Ponadto szkoła otrzymuje pomoc instruktorską i materjalną od wojska i Osoawiachimu.

W szkołach powszechnych główny nacisk kładzie się na wychowanie fizyczne młodzieży; poza tem urządza się wykłady o armji czerwonej i jej ideologji, o zadaniach obrony państwa; urządza się wycieczki do muzeów wojskowych i Osoawiachima, zakłada się przy szkołach „kąciki wojskowe“.

W szkołach średnich daje się już właściwe podstawowe wyszkolenie wojskowe. Program obejmuje w zależności od typu szkoły — czasu trwania kursu szkoły — od 60 do 180 godzin ćwiczeń i wykładów. Po ukończeniu pełnego kursu uczeń ma prawo do służby jednorocznej i składania egzaminów na oficera rezerwy. W każdej szkole musi być urządzony „gabinet wojskowy“, zaopatrzony w odpowiednie pomoce.

Oto mamy w ogólnych zarysach obraz nowej szkoły bolszewickiej i jej metod wychowania i nauczania. Na gruzach dawnej etyki, opartej na religji, buduje się nowa etyka społeczna....

Jest to siła bezwątpienia zła, ale pamiętajmy, że zawsze jest to siła, która z dnia na dzień rośnie, krzepnie.

(Gazeta Polska.) R. D.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.